

入門期における児童の説明的に書くことの文脈化

－昆虫の成長についての対話的な言語化を通じた表現活動の分析－

小林 一貴^{*1}・須本 良夫^{*1}・安藤 康介^{*2}

石原 明奈^{*2}・大井 真菜^{*2}

小学校 2 年生のクラスにおいて、昆虫の成長を示した六面体のおもちゃ作りに基づく書くことの対話的なレッスンを通して、児童が自身の述べたいことを自らの方法によって書いていくという授業を構想し実践した。授業はライティング・ワークショップの方法を参考として構想し、特に「ミニ・レッスン」において授業者と児童との対話的な言語化の活動を設けた。そして、授業における児童の説明的に書くことの実際について脱文脈化の程度という観点から分析、考察した。分析と考察を通して、①脱文脈化程度「低」、②脱文脈化程度「高」、③脱文脈化程度「高」「低」の混合という特徴を認めた。①では昆虫を観察する視点をとる場合と、昆虫の視点をとる場合とがあり、前者は昆虫の変化の特徴を説明し、後者は物語風に昆虫の成長を語るという特徴があった。②では昆虫の成長の段階に見られる様子やその変化について、図鑑に見られるような一般化された特徴や法則を述べるような書き方がなされていた。③では「個人的・限定的」な述べ方と「一般的・汎用的」な見方とが相互に行き来するかたちで説明が行われていた。こうした特徴を起点として、教科の学習の内容を学習者がどのように認識していくのかについて具体的に考察することが今後の課題となる。

〈キーワード〉生活科、昆虫の成長、書くことのミニ・レッスン、修辭ユニット分析、書くことの文脈化

1. 目的と方法

本稿では、六面体のおもちゃ作りと書くことの対話的なレッスンを通して、児童が自分なりの方法で昆虫の成長について書けるようになることを意図した授業の概要を示す。そして、その授業を通して、入門期において児童が説明的に書くことにおいて事象をどのように言語化しているのかについて、脱文脈化の程度という観点から分析し、教科の学習の前提となる児童の書くことの実際の一端を明らかにする。

本稿で概要を示す授業は、基本的には生活科に位置づけられるものであるが、同時に「書くこと」を介して複数の教科の学習へとつながるような基盤となる見方をとることができる。実際、「書くこと」は教科横断的な視点に立った汎用的なリテラシー能力の育成に関わるものである。今回の授業の素材となる昆虫の成長については、一つに理科の内容に関わるものであるが、松浦(2010)は理科

教育の立場から「国語科だけでなく幅広い教科等において言語力の育成を行う」(同:19)必要があることを論じている。しかしながら、「理科における問題解決の結果をまとめたワークシートやレポートを見ると、短文の羅列やイラストが中心となっているものが多く、科学的、論理的に筋の通った文章としてまとめる能力に課題がある。」

(同) ことも指摘している。そして、「観察や実験の過程を意識的、随意的に整理する活動として、実験レポートなど文章を書くことを大切にする必要があるのではないかと考える」(同)としている。また、松浦(2008a)では、「科学的概念を習得したりする際には、言語を媒介として意識的・随意的に考える必要がある」(同:97)とし、一方で「観察や実験の過程を整理したり、結果に基づいて考察したりする場合において、「書く」ことが軽視されているのではないかと」(同)との指摘を行っている。ここでは、理科の学習として「観察や実験の過程」に意識的に関わるための書くことの重要性が認められる一方、そうし

*1 岐阜大学教育学部 *2 岐阜大学大学院教育学研究科総合教科教育専攻
Contextualization of Children's Writing Exploration

た過程が必ずしも十分に視野に入っていないという問題点が指摘されている。

また、国語科においても、単に文章を書くための知識や技能を用いて「書く」のではなく、書く過程において対象や事象、現象に対する認識を深めながら「書く」ことが重要な学習の内容となっている。教科書教材においても理科に関連した生き物の生態を題材とした読むこと、書くことの単元がある。この場合、観察文や報告文などジャンルの様式と機能の特徴の習得と同時に、そうした題材について意識的に関わるのがやはり学習の内容となってくる。

このように書くことを介した汎用的なリテラシー能力を想定した場合、それぞれの教科における書くことの特徴を学習する以前に、学習者にとって複数の教科の学習へとつながっていく起点となるような書くことの機会を見据え、具体的に把握しておくことが重要になる。桑原(2009)は、国語科の学習指導に関わって学習者主体の側と教科の構造の側とをそれぞれ「コンテキスト」という観点からとらえ、「国語の、言葉の学習指導というのを考えていくときに、一方では、国語、すなわち言語そのもののコンテキストから論じていく。それから、もう一方では、学習者、あるいは学習者論からのコンテキスト論を考えていく」(同:83)必要があるとしている。そして、学習者と言語とそれぞれの「コンテキスト」をいかに統合するかが「国語教育としてのコンテキスト論が形作られる」ための課題となるとしている(同:84)。また、「国語学習指導論としては、児童生徒に適切な目的・目標を含めた国語の学習の場としてコンテキストをいかに作り出すかが致命的に大切なことになる。コンテキストは個人的であると同時に社会的なものである。」(桑原2008:15)と論じている。教科の学習においては、学習者と教科との両方の「コンテキスト」の関係をふまえる必要があり、単に教科の立場からだけではなく、学習者の「コンテキスト」を視野に入れる必要がある。

今回の授業では、学習者の「コンテキスト」を形作る機会を保障するために書くことの指導法であるライティング・ワークショップを参考とした。ライティング・ワークショップは学習者が自身の書きたいことを自らの力で書き進めていくことに重点を置くものである。そこでは、ジャンルの選択を含め、学習者の活動を起点とした学習の

展開を基本とする。ライティング・ワークショップとは、「書くこと」が好きになり、書き手として成長し、楽しんで自ら書く「自立した書き手」となることを目指す指導法」とされ、「子どもの書くプロセスに寄り添い、カンファレンス（省略※引用者）を中心に指導していく」（佐藤2015a:116）ものである。ここでのカンファレンスとは、「書き手が書きたい内容を明らかにし、どのように書いていくかを決定するために行われる対話や話し合い」（佐藤2015b:117）のことである。今回の授業では、こうしたカンファレンスについて、「ミニ・レッスン」とされる授業者と学習者の対話的な言語化の過程を取り入れた書く活動の機会を設けた。

2. 授業について

授業は2019年7月8日（月）に、岐阜市内の小学校2年生のクラスで1,2時間目を通して行った。それぞれの時間は、ライティング・ワークショップの展開を参考にして、「ミニ・レッスン→書く時間→共有の時間」のサイクルを基本として構成した（フレッチャー他2007:19-28）。

授業は基本的には生活科の内容に位置づけられる。素材として昆虫の成長段階の写真を用いた六面体のおもちゃを作成する。このおもちゃの作成活動を通して児童は昆虫の成長の流れをそれぞれに推測し、さらに書くことを通して言語化していく。それにより、昆虫の成長についての理解を促すとともに、教科の枠やジャンルにとらわれずに書くことを楽しめるようにしていく。

六面体のおもちゃについて説明する。このおもちゃは、四つの立方体が組み合わされて出来ている。それぞれの立方体の六つの面には、ある昆虫について六つの成長段階の写真の断片がそれぞれ印刷されている。写真の断片は成長段階の様子の写真を四分割したものである。こうした立方体が立体パズルのように四つ組み合わせられており、四つの立方体の組み合わせを変えることによって写真の断片が合わさった一枚の写真となる。このように、おもちゃの立方体の組み合わせをパズルのように変えることによって、六つの成長段階の中のある段階の写真が現れる。各段階の写真には小さく番号が付されており、六つの成長段階のどの段階の写真か分かるようになってはいるものの、組み合わせで出来た写真は必ずしも成長段

階の順序に沿って現れるわけではない。児童は現れた写真がどの成長段階の写真なのか、その前後を推測し、相互の連続性を考えながら昆虫の成長を理解していくことになる。

今回の授業では、ギフチョウ、ナナホシテントウ、オオゴマダラ、ニホンミツバチの四種の昆虫についてこのおもちゃを用いた。児童には写真の断片が印刷された四つ

の立方体が別々になった状態で配布し、各自は組み立て方の説明書きを見ながら立方体をテープで張り合わせて立体パズルを組み立てた。組み立てた後に授業者がカブトムシの成長段階の六つの写真を示しながら成長過程を言語化していくためのミニ・レッスンをカンファレンス形式で行った。授業者は石原が担当し、安藤、大井がTAを担当した。授業の流れは以下の通りであった。

2-1. 実践の概要

・実施日時	2019年7月8日(月)
・場所	岐阜市内の小学校2年生(35人)
・実施時間	全2時間(90分)
・授業者	教育学研究科の学生
・学習の展開	<p>1. 導入 ミニ・レッスンA(六面体作成に関するミニ・レッスン) 15分 昆虫の成長段階の写真を提示しながら六面体作成の動機づけを行う。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・黒板に写真を貼る ・完成した六面体を見せる <p>2. 六面体作成時間 15分 最後にペア交流を行うことを考慮し、ペア同士が同じ素材になることのないように注意して配布。</p> <p>3. ミニ・レッスンB(作文作成に関するミニ・レッスン) 15分 六面体から作文を書く動機づけを行う。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・観察文的内容は教師からの手立てがなくてもおのずと出てくることを想定。 ・観察以外に書き口を広げるために、その生き物のバックグラウンドに目を向けていくミニレッスンをを行う。具体的に以下のような問いかけを入れていく。 「この生き物に友達っているのかな。」 「これからどうなるんだろう。」 「この生き物はどこから来たんだろうね」 ・黒板に貼ってある写真に吹き出しを付け、その生き物のセリフや心情を想像していく。 ・全ての写真について書くのか、一部の写真(ある写真からある写真への変化)について書くのかは自由。 <p>4. 書く時間 25分 机間指導、書けずにいる児童の支援、援助。</p> <p>5. 交流、まとめ 20分</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ペア交流
・カンファレンスの方法	<p>ミニ・レッスンの方法については、授業者は、黒板に貼った紙にペンを使って書き入れながら、あるいは書いたもの、書かれていないことに言及しながら、何を考え、どのように言葉にしていくかを児童から引き出していく。それでもうまくいかないときは児童に問いかけ、共同で書くことを行っていく。書くことの周辺に位置づくような話題を意識的に取り入れて、同時にそれらの関与から書くことの課題を具体的に書き手が見出だしていくようなやりとりがカンファレンスで行えるようにした。</p>

2-2. ミニ・レッスンの実際

ミニ・レッスンについては、「2. 六面体作成時間」の後の「3. ミニ・レッスンB（作文作成に関するミニ・レッスン）」のやりとりを見ていく。トランスクリプト記号は以下のように用いた。Tは授業者、Cは児童（特定の児童ではない）を表す。

- ・聞き取り困難，××
- ・沈黙，間合い，（ ）内に数字で示す
- ・音ののびし，：：
- ・上昇の声調，↑
- ・下降の声調，↓
- ・発話の連続，//
- ・注記，（ ）の中に説明を入れる

1T：まだちょっとできてないよって子いるかな。だいじょうぶかな。

2C：できた。（複数）

3T：じつはさ、みんな、となりの子とちがう生き物が配られてたって知ってた↑

4C：しってた。（複数）

5T：おっ、そうだね、じつは、となりの子とちがうもの、生き物が配られてたんですよ。で、いまからちょっと前のカブトムシを見てください。ちょっと、カブトムシの成長、どうやってみんなの知っているこのかたちになるのかなってというのが、この写真を見るとすぐわかるよね。

6C：うん。

7T：うん。じゃあ、カブトムシって、どう、普段、なに考えてるかなって、考えたことある？あんまり、

8C：ない。

9T：あんまりないよね。じゃ、たとえばね、ここのカブトムシって何やってる？

10C：なんか、あの

11C：のぼってる

12C：なんか、からを

13C：からをぬごうとしてる。

14C：まるまってる。

15T：まるまってる。ほかはどうか。

16C：まるまって、

17C：からから、

18C：からから出ようとしてる。

5Tでは、「となりの子とちがうもの、生き物が配られ

てたんですよ。」として、ペア交流とカンファレンスに向けて素材の昆虫の違いを確認している。そして、黒板に貼られたカブトムシの成長段階の六枚の写真を見ながら、「ちょっと、カブトムシの成長、どうやってみんなの知っているこのかたちになるのかなってというのが、この写真を見るとすぐわかるよね。」として、写真を見ることによる成長過程の理解を確認している。その確認をふまえて、7Tでは「カブトムシって、どう、普段、なに考えてるかな」と問いかけ、カブトムシに視点を置くことを提案しながら成長過程を言語化することを開始している。

21T：なんか、変わった。ここからここでなんか変わったことって、

22C：なんか

23C：なんかあたまに（複数）

24C：あたま出してる。

25T：大きくなった。(2.0)あたま出してる。頭出てるって、すごいね、よく気づいたね。あたまが出てる。(書きながら)

26C：さなぎ。

27T：(3.0)あ、ほんと、習った？これね、出してるのも習った。(4.0)これってどう？

28C：さなぎ。

29C：さなぎ。

30C：さなぎになってる。(複数)

31T：さなぎになってる。よく知ってるね。さなぎ、になってる(書きながら)ほかはどうか。じゃあ、これとか。いちばんさいご。

32C：うまれた。

33C：おとなになった。

「21T：なんか、変わった。ここからここでなんか変わったことって、」のように、授業者は学習者との対話を通して、写真を共有しながら言語化するためのアプローチを示し、児童に参加を促していく。必ずしもカブトムシ視点に限るわけではない。25Tでは「大きくなった。(2.0)あたま出してる。」として写真の様子を確認し、それに応じて26Cでは「さなぎ」として、幼虫から成虫になる前の段階についての知識が児童から提示されている。27Tでは「(3.0)あ、ほんと、習った？これね、出してるのも習った。」として、昆虫の成長についての知識を言語化させる

ような問いかけを行っている。

89T: たまごから出られてうれしい。(書きながら) そうだね, いろいろ考えてみたけど, じゃあ, こここここの写真の間って, まだ何かあるよね, 何かあるっていうのは, ここからここに大きくなるっていうのは難しいので, ここからここにいくまでカブトムシなりにやっていたか想像できるかな。

90C: あなほってた。

91T: あなほってた。

92C: ばしょ考えてた。(複数)

93T: なるほどね, あなをほったり, (2.0)あなをほったり(2.0)あなを, そうだね, ここからここにいくのに, なんか食べれないとよくないので, まあ, 食べ物を食べに行った。(書きながら) (4.0)いまこうやって, 一つの写真だけでも, どんなようだったかとか, どう思っているかっていうのを, みんな, 言ってもらいました。で, いまからみんなにちょっと考えてもらいたいのは, いまじぶんでつくった, そのほにかかっている, みんなのってる写真を見てこのカブトムシと同じようにどう考えてるのかなっていうのを, どういう状態かなっていうのを考えてほしい。で, それを次の時間にそれを作文にしてもらいます。どう, だいじょうぶそう? どう, いける? じゃあ, ちょっと考えてみましょう。わからなかったら, 隣の人とこれどうなってるのって, 話してみよう。わからなかったら呼んでね。

ここでのやりとりに先立って83Tでは黒板に貼られた写真と写真の間について問いかけを行っており, 「90C: あなほってた。」との応答がなされる。このように, 写真とその相互関係について言語化するためのいくつかのアプローチを対話的に実践しながらミニ・レッスンが展開する。93Tでは「みんなのってる写真を見てこのカブトムシと同じようにどう考えてるのかなっていうのを, どういう状態かなっていうのを考えてほしい。で, それを次の時間にそれを作文にしてもらいます。」として, ミニ・レッスンのやり取りをモデルとしてペア交流をしながら書く活動へと移行する。

3. 児童の書くことの分析方法

3-1. 「記号的再媒介化」

学習の展開の「4. 書く時間」では, ミニ・レッスンに基づいて, 児童は写真の成長段階ならびに写真相互の連続性をペアで交流し, 書くことを通して言語化していく。この言語化を介して, 「写真を見るという行為」から「昆虫の成長過程という事象の理解」へとつながっていく。それでは, 児童はどのようなかたちで成長過程を言語化していくのか。この言語化のプロセスを具体的に分析し考察するために, ここではPrior(2010)の「記号的再媒介化(semiotic remediation)」の概念に依拠する。

「記号的再媒介化」について, Priorは次のように述べている。

「媒介化が焦点を当てるのは, 手にした身近な道具を今ここで用いることにより, 将来の活動に向けて改変された状況をつくり出すことを通して, 活動が(再)媒介化 — それぞれ新たに媒介化されるのではなく — されるその方法である。」(Prior2010:1)

「媒介化はまたネットワーク上の分布を伴う。それは, ある種の空間 - 時間的積層—複数の時間や場所, 人の融合(消滅あるいは持続)—をつくりだすことを通して, 特定の参加者が他の時間と場所の参加者の活動を引き入れるという。今 - ここにおける人工物の使用方法のことである。」(同:14)

このように「記号的再媒介化」とは活動の再媒介化であること, そして, 「今 - ここ」において, 活動が「空間 - 時間的積層」によってどのように再構成されるのかに関心を向けるものである。この「記号的再媒介化」は, 記号や人工物に媒介された(時間 - 空間)の融合として社会的諸活動をとらえる「クロノトープ(chronotope)」の概念に基づき, この「クロノトープ」の変容として学習の過程をとらえる考え方をとる。

「クロノトープ」とは, 記号に媒介された(時間 - 空間)の融合として社会的諸活動をとらえる考え方である。例えば, 「ここに石がある。」という文は, 目の前の事柄について述べていることから(今 - ここ)という時間的空間的位置を持つ。あるいは, 「200年前に隕石がデンバーの砂漠に落ちた。」という文では, (今 - ここ)を離れて(あの時 - あそこ)という時間的空間的位置を占める事態を表している。「記号的再媒介化」とは, このような「クロノトープ」の変容としてテキスト・ディスコースを介した社会的活動の学習をとらえる概念として位置づけられる(Prior 2010)。

「クロノトープ」はテキスト・ディスコースの分析に応用されており、代表的な応用理論としてCloran(2010)の「ユニット分析」、佐野(2010)による「修辞ユニット」(※以下「RUA」とする)がある。

佐野(2010)は、言語テキストについて、「今ここ」の文脈と「今ここ」の文脈から脱して「その時そこ」の文脈を指し示す指標を14の修辞機能に分類し、それぞれに相当する言語的要素を提示している(佐野2010:19)。こうした枠組みは、「書き手が存在する空間・時間を脱却し、一般性が高く習慣的な行為や恒久性のある出来事について言及する」(高「脱文脈化」・低「文脈化」)テキストと、「書き手が存在する空間に存在する要素や一時的な出来事について言及する」(高「文脈化」・低「脱文脈化」)テキストの特徴について、文の構成要素や文末表現から明らかにしている。こうした研究は、脱文脈化されたテキストを書くこととされる専門的、学術的ライティングに必要な言語的特徴を解明し、指導にも応用されている(水澤2014)。

3-2. 分析方法

佐野(2010)の修辞的機能の分類は、専門性の高いテキスト(脱文脈化)と専門性が低いテキスト(文脈化)の特性を言語的に解明することを目的としている。例えば、テキストの構成要素の文として「あの本には練習問題も含まれる。」を例とすれば、「含まれる」が[日習慣的恒常]の現象(時間的)を表し、「練習問題も」は[状況外]の要素(空間的)であることから、それぞれの範疇を縦軸と横軸にとり、それらが交差するところの修辞的機能である「報告」というクロノトープがあると分析する。テキスト・ディスコース内の複数の文(節)についても同様に分析することにより、全体的な傾向としてテキスト・ディスコースのクロノトープの特徴をとらえるという方法である。

ここでは、田中(2015)による手続きに沿って分析を行う。その手続きについて、田中は「RUAによる修辞機能の特定と脱文脈化程度の確認の手順は、1. メッセージとその種類の認定、2. 発話機能・中核要素・現象定位の認定、3. 修辞機能の特定と脱文脈化指数の確認、である。」(田中2015:217-218)としている。

①メッセージとその種類の認定

「位置づけpositioning」, 「自由free」, 「拘束bound」

の三つから成る。「位置づけ」は「挨拶・定型句・フィラーなど述部を含まない節のみによって構成されるもの」である。「自由free」は「独立して時制やムードなどを表わすもの」とされる。そして、「拘束」は「拘束;意味的従属」と「拘束;形式的従属」に分類される。(同:217)「拘束;意味的従属」は従属するメッセージの状況(時間・場所・原因・結果・条件等)を説明するもので、従属するメッセージの一部と考えられる。「拘束;形式的従属」は意味的には並列の関係だが時制(過去)などの側面から従属するメッセージに形式的に依存するもの(同:218)とされている。田中は「位置づけ」については独立したメッセージに関わらないことから、「この後の認定対象とはしない」としている。これは、話し言葉の談話の分析を想定するものであるが、独立したメッセージを対象とする観点から、本稿においても「自由」と「拘束」を分析対象として認定する。例として田中では次の(c)(d)の発話を示されている。ここでは、(c)は独立したメッセージを持っており「自由」となるが、(d)はフィラーであり「位置づけ」になることから認定対象とされない。(発話末の数字と記号は、分析の資料として用いられている現代日本語研究会編(2011)のコーパスに付けられたものである。)

(c) 予定表もらってあるーんでしょ↑

10A 5591 「自由」

(d) え↑

10C 5592 「位置づけ」

(同:217)

②発話機能・中核要素・現象定位の認定

「発話機能」は「提言」と「命題」に分けられる。

「提言」は、「品物・行為の交換(提供あるいは要求)に関するメッセージ」(同:218)であり、例として(4)のように「持ってくる」という行為を要求する(同:219)ようなものである。

(4) とりあえず、曲、ある人は持ってきてくださいーい。

21B 10786 「自由」

(同:218)

「中核要素」は、「状況内要素 co-present entity」「状況外要素 absent entity」「定言要素 generalised entity」のいずれかに分類し、「状況内要素」はさらに「参加要素 interactants」「非参加要素 non-interacting entity」

に分類する。」とされている(同:219)。これらについて、「主語が「メッセージの送り手や受け手がいる場に存在する人・事象」である場合に「状況内要素」と認定され、さらにその伝達に参加している人を「参加要素」、伝達には参加していない人・事象を「非参加要素」と認定する。「参加要素」は、基本的には一人称、二人称が該当し、典型的なものは「私は」である。」としている(同)。

また、「定言要素」は、「あるカテゴリやクラスに属するメンバー全てを対象とする要素」で、例えば「醤油は大豆からできている」の「醤油は」は【定言要素】である。」とされる。(同:220)

「現象定位」は「メッセージによって表現されている出来事がいつ起こったかを、メッセージが伝達されている時(Time of speaking 以下、Ts)を基準とした時間的な位置を特定して示す要素である。副詞や述部から判断する。」(同)これは現在、過去、未来、仮定に類別される。

③ 修辭機能の特定と脱文脈化指数の確認

①と②の手続きを経て、メッセージの「脱文脈化指数」の確認がなされる。これについては次のように説明がなされている。「脱文脈化指数とは、中核要素のhere(発話地点との空間的な距離)の程度と現象定位のnow(発話時点との時間的な距離)の程度によって、近いものから遠いものまで修辭機能を線上に示した際の指数で、1から14までである(省略※引用者)。脱文脈化指数の数値が大きいものほど脱文脈化の程度が高く一般的・汎用的で、小さいものほど脱文脈化の程度が低く個人的・限定的であることを示す。」(同:221-222)。例えば、②の説明で言及した「提言」は同じ文脈にある人に対して品物や行為の交換を直接に要求するものであり、指数は「1」とされ最も脱文脈化の度合いが低い。一方、同じく②の説明にあった「提言

要素」の指数は「14」であり最も脱文脈化の度合いが高い。14の指数と範疇について田中の示す図に基づいて整理すると図のようになる。

4. 分析と考察

4-1. 児童の書くことの脱文脈化程度

児童の書いた35の文章について、以上の手続きを通して脱文脈化程度を指数化する。指数をまとめると次ページの表のようになる。

全体的に「2実況」と「3状況内回想」が多くみられる。「2実況」は、先に説明した手続きに沿ってみると「命題+状況内;非参加+現在;非習慣・一時的」という特性である。これは、目の前で見ている実際の状況について述べるという特徴を持つ。また、「3状況内回想」は「命題+状況内;参加+過去」となり、これは目の前の状況を見たこととして振り返って述べるというものである。これらは脱文脈化程度の低い修辭的機能であり、書くことが「個人的・限定的」なかたちで行われていると見ることが出来る。一方、「13説明」と「14一般化」も部分的に認められる。これらは脱文脈化程度の高い機能であり、「一般的・汎用的」なかたちで書くことがなされている。これらの全体的な整理をふまえて、次に個々の事例に沿った考察を行う。

4-2. 児童の文章の分析と考察

① 脱文脈化程度「低」

脱文脈化程度の低い事例である児童の文章の7(表の中の文章ごとに付した番号を指す)は次のようなものである(メッセージの区切りごとに丸括弧で番号を付している。)

7「ギフちょうのせいちょう」

(1)さいしょははっぱの上に小さなみどり色のたまごがある。(2)そのあとははっぱの上でくろいのがようちゅうだけど(3)そのようちゅうのまわりに青いしゃぼん玉みたいのがのっています。(4)そのあとはまたくろいけどとげみたいのがはえてきています。(5)そのあとはまた前と同じくろいけど(6)さらに大きくなってとげみたいなものも大きくなってきています。(7)そのあとは頭が黄色になっていて頭いがいはくろいけどとげみたいのがなくなっています。(8)そのあとはギフちょう

脱文脈化程度													
← 低 → 高													
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
行動	実況	状況内回想	計画	状況内予想	状況内推測	自己記述	観測	報告	状況外回想	予測	推量	説明	一般化

図:修辭的機能の脱文脈化程度

になって花の近くをとんでいます。

7の文章は表に示したようにすべてのメッセージが「2
 実況」の修辭的機能をとっている。立方体の組み合わせを
 変化させて現れた成長段階のそれぞれの写真について見

たままの様子を記述するという書き方をとっている。
 (2)(4)(5)(7)(8)では「そのあとは」として六つの段階の変
 化が順を追って述べられている。(3)「しゃぼん玉みたい」
 (7)「とげみたい」として比喩を用いた述べ方も見られる。
 同様に「2実況」の例である29は次のようなものである。

表: 児童の書くことにおける修辭的機能と脱文脈化程度

(縦軸の「児童の文章」は四種の昆虫に分け、それぞれの文章に1から35の番号を付している。横軸の1から14の数字は
 先の図に示した脱文脈化の程度の指数を表す。表内の数字は、文の数を表す。)

修辭的機能の脱文脈化程度

		← 低 → 高													
種別	機能	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
ギフ チ ョウ	1	1	8			2									
	2		1		1				1						
	3		5											2	
	4		2					5							5
	5		4	4	1										
	6		3	3											
	7		8												
	8	1	10											1	1
	9		7												
	10		3	1	2										
ナナ ホシ テ ントウ	11		1	10											
	12	2	2		10		2								
	13		3	1											5
	14														7
	15		4	6											
	16		6	3											
	17		8	1											
	18		1		3	3									
	19		6	1											
オオ ゴ マ ダ ラ	20		8	2	1										1
	21										1				8
	22		9	6										1	
	23		1	13	1	1									
	24		2												
	25		8			1									
	26		5	3											
	27		3	3		1									
ニ ホ ン ミ ツ バ チ	28	1	6		2										
	29		6												
	30		1	8											6
	31	3	1												4
	32		8	1											
	33													2	1
	34		6	2											
	35		1	5	1										

(第一文である(1)は一字下げで始まっており、それ以外の文はそれぞれ改行して一字目から書かれている。)

29 「はちのせいちょう」

- (1)さいしょのすの中に、ちいさなたまごみたいなものが、たくさんあります。
- (2)すの中に、ようちゅうがいっぱいいます。
- (3)すの中から、ようちゅうかおを出しているみたいにしてます。
- (4)さなぎになるためにいっぱいえさをもりもりたべているんだとおもいます。
- (5)さなぎになってはやく大人になろうとしています。
- (6)やったー、大人になって、とんでいけるようになってすごうれいしと、ハチがおもっているんだとおもっています。

ここでも各段階の写真の特徴について見たまを述べており、(1)「たまごみたい」、(3)「かおを出しているみたい」のような比喩が用いられている。7の例と異なる特徴として、(4)と(6)ではミツバチの心情を推し量る表現がとられている。これはミニ・レッスンで行ったアプローチが部分的にとられていると見ることが出来、ミツバチを擬人化した述べ方である。

②脱文脈化程度「高」

14 「てんとうむしのせいちょう」

- (1)てんとう虫は、たまごから生まれます。
- (2)たまごの色は、きいろっぽいオレンジ色です。
- (3)たまごからうまれると、小さくてみどりいろのうじゃうじゃとしたむしが生まれてきます。
- (4)つぎに、長ぼそく、ちくちくしたくろいろのむしになります。
- (5)そのつぎには、てんとうむしのかたちになた、オレンジいろのからだにくろいてんがたくさんついたむしになります。
- (6)そのつぎに、すこしほそめのむしになります。
- (7)このように、てんとう虫は、しんかして行って、あかいからだにくろいてんがついて、とべる虫になるのです。

表に示したように、児童の文章の14は「14一般化」を基本として書かれている。7では「～います。」「～あります。」として見ている様子に焦点が当てられているが、

14では「～できます。」「～になります。」のように文末が変化の過程を含めて一般化された様子として記述されている。図鑑に見られるような説明の仕方と見ることが出来る。

③「高」「低」の混合

脱文脈化程度の「高」「低」が混合した例である13は次のようなものである。

13 「てんとうの体」

- (1)てんとうは、たまごから生まれたころは、体に黄色いあとがついています。
- (2)そのつぎに、体がくろ色になって、おれんじ色が7こまざっています。
- (3)そして、つぎにはんたいに、おれんじ色が多くはいついて、くろ色が20こあります。
- (4)そしてそして、うしろのほうがおれんじ色がありません。
- (5)前らへんは、くろ色です。(6)そして、ほんものてんとうになりました。
- (7)体にくろい星が7こあります。(8)7星てんとうです。
- (9)体の色はほとんど赤色です。

13はナナホシテントウの「星」(点)に焦点を当てて説明がなされている。(1)は一般化された特徴として述べられているが、(3)(4)(5)では目の前で見ている写真の様子についてその状況を述べている。また、(7)(8)では七つの「星」が認められるようになり、ナナホシテントウという名前についての説明を行っている。「個人的・限定的」な述べ方と「一般的・汎用的」な見方とが相互に行き来しながら説明がなされている。

5. 成果と課題

六面体のおもちゃ作りと昆虫の成長段階の写真を言語化するレッスンを通して、児童が自身の持つ様々な表現の資源を用いて書く機会を設けた。そして、そうした機会において児童がどのように昆虫の成長を説明するのかについて、脱文脈化の程度という観点から分析と考察を行った。脱文脈化程度の「高一低」という観点から全体的な特徴を見ると、①脱文脈化程度「低」、②脱文脈化程度「高」、③脱文脈化程度「高」「低」の混合という特徴が認められる。また、個別の事例の考察を通して、次のよう

な特徴を指摘した。

①では、観察者の視点をとる場合と、昆虫の視点をとる場合とがあった。前者は昆虫の変化の特徴を説明するという特徴が見られた。後者は物語風に成長を語るという特徴があった。②の場合、昆虫の成長の段階に見られる様子やその変化について、図鑑に見られるような一般化された特徴や法則としての述べ方が認められた。③としては、「個人的・限定的」な述べ方と「一般的・汎用的」な見方とが相互に行き来するかたちで説明が行われていた。他にも事例の考察として取り上げることは出来なかったが、修辭的機能の「3状況内回想」を基本として、観察対象を見ている状況を振り返りながらまとめるという方法も認められた。

今回の授業で設けた書く機会の意図に沿って考えれば、これらの特徴は未分化でありながら児童が自らのやり方で書くことを行う中で示したものである。したがって、こうした機会と書くことの現れを起点として、国語科における記録や説明、あるいは理科における観察といった形で分化させていく過程で、児童がとらえた事象について教科の内容としてどのような認識を具体的にとっていくのかについて分析、考察することが課題となる。今回の授業においては、授業者のミニ・レッスンに基づいて児童がペアで見た様子を相互に出し合ったり、書いたものを読み合ったりする機会も設けていた。そうした過程の談話の分析を通して、児童の書くことについての意識化がどのようになされていたかについての考察をさらに行うことが求められる。

参考文献

- Cloran,C.2010.Rhetorical unit analysis and Bakhtin's chronotope. *Functions of Language*, 17(1), pp.29-70.
- 現代日本語研究会編2011『合本女性のことば・男性のことば（職場編）』ひつじ書房
- フレッチャー,R.,&ポータルピ,J.（小坂敦子, 吉田新一郎訳）2007『ライティング・ワークショップ』新評論
- 桑原隆2008「リテラシー観の変容と意味の創造」桑原隆編『新しい時代のリテラシー教育』東洋館出版社, pp.8-16.
- 桑原隆2009「国語教育のためのコンテキスト論」『筑波大学教育学系論集』33, pp.83-90.
- 小林一貴2018「言葉との〈対話と出会い〉」による表現学習『教育科学国語教育』No.826, pp.4-7
- 松浦拓也2008a「書くことを重視した理科授業の試み」『日本理科教育学会全国大会要項』(58), p.97.
- 松浦拓也2008b「理科におけるレポート指導に関する基礎的研究（Ⅱ）」『広島大学大学院教育学研究科紀要第二部』第57号, pp.1-5.
- 松浦拓也2010「書く活動を基盤とした科学的な思考力の育成」『日本教材文化研究財団研究紀要』(40), pp.19-24.
- 松浦拓也・川崎弘作・前田圭介2012「科学に対する態度と科学的リテラシーに関する構造分析」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部』第61号, pp.17-23.
- 水澤祐美子2014「学習者コーパスを用いた日本人中高生による英作文の特徴と課題」『Lingua』(25), pp. 69-87.
- 佐藤広子2015b「カンファレンス」高木まさき 他編,p.117.
- Prior,P.1998. *Writing / Disciplinarity*. Laurence Erlbaum
- Prior,P. 2010.Remaking IO: Semiotic Remediation in the Design Process, In Prior.p&Hengst.J. (eds) *Exploring Semiotic Remediation as Discourse Practice*, Palgrave Macmillan, pp.206-234.
- 佐野大樹2010「選択体系機能言語理論を基底とする特定目的のための作文指導方法について—修辭ユニットの概念から見たテキストの専門性—」『専門日本語教育研究』12, pp.19-26.
- 佐藤広子2015a「ライティング・ワークショップ」高木まさき 他編, p.116.
- 高木まさき 他編2015『国語科重要用語事典』明治図書
- 田中弥生2015「職場における談話の修辭機能と脱文脈化の観点からの分析」『第8回コーパス日本語学ワークショップ予稿集』, pp.215-224.